



Études de communication

langages, information, médiations

43 | 2014

Le livre numérique en questions

L'usage des terminaux numériques dans les pratiques de lecture savante des enseignants-chercheurs. Entre ancrage socioculturel et évolution du dispositif sociotechnique

University Lecturers' Use of Digital Devices in their Scholarly Reading Practices

Delphine Tirole et Alexandre Coutant



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/5979>

DOI : 10.4000/edc.5979

ISSN : 2101-0366

Éditeur

Université Lille-3

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2014

Pagination : 39-56

ISBN : 978-2-917562-12-3

ISSN : 1270-6841

Référence électronique

Delphine Tirole et Alexandre Coutant, « L'usage des terminaux numériques dans les pratiques de lecture savante des enseignants-chercheurs. Entre ancrage socioculturel et évolution du dispositif sociotechnique », *Études de communication* [En ligne], 43 | 2014, mis en ligne le 01 décembre 2014, consulté le 17 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edc/5979> ; DOI : 10.4000/edc.5979

DELPHINE TIROLE ET ALEXANDRE COUTANT
L'USAGE DES TERMINAUX NUMÉRIQUES
DANS LES PRATIQUES DE LECTURE SAVANTE
DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS.
ENTRE ANCRAGE SOCIOCULTUREL
ET ÉVOLUTION DU DISPOSITIF
SOCIOTECHNIQUE

La question de la lecture sur les terminaux numériques préoccupe tout autant les acteurs économiques, soucieux d'envisager de nouvelles offres attractives, que les chercheurs s'intéressant à l'objet livre ou aux pratiques de lecture et qui s'interrogent sur les implications de l'arrivée de ces nouveaux terminaux (Bélisle, 2011). Les récentes études (AdMob by Google, 2011 ; GFK, 2014) sur les dispositifs dits de lecture numérique montrent une très forte progression en termes d'achats au cours des dernières années. Il ressort cependant que la lecture, même définie très largement, n'en est pas l'usage majoritaire. Par ailleurs, elle concerne essentiellement les contenus d'actualités ou de correspondance. Ces chiffres laissent donc entières plusieurs questions concernant les formes de pratiques de lecture supportées par le numérique. Le développement ambivalent des pratiques de lecture, n'accompagnant pas la diffusion rapide des terminaux de lecture numérique, laisse alors envisager un possible décalage entre les visions qu'ont les concepteurs de l'usager et les logiques effectives de ces derniers (Akrich *et al.*, 1991).

Effectivement, ces ambivalences se révèlent souvent le symptôme d'une inadéquation entre les manières d'envisager un phénomène, ici la lecture abordée d'une manière très générale, et l'hétérogénéité de ses actualisations. Nous avons choisi de nous en tenir à une forme précise de son actualisation, au sein d'une pratique de lecture particulière, afin de repérer si cette démarche à la granularité plus fine permettait de fournir des pistes de compréhensions de ces ambivalences.

Nous préciserons dans un premier temps l'intérêt de cette démarche et définirons la pratique particulière qu'est la lecture savante. Nous évoquerons dans une seconde partie la démarche méthodologique que cette orientation suppose. Nous détaillerons et discuterons dans un troisième temps les résultats que cette enquête a mis à jour.

S'intéresser aux pratiques pour mieux comprendre les lectures et leurs instruments

Les théories des usages ont proposé d'aborder les phénomènes d'appropriation en ne se cantonnant pas à l'étude de la seule utilisation d'un objet technique (Lacroix *et al.*, 1992). Le concept d'usage permet de s'intéresser plus profondément à « ce que les gens font effectivement avec le dispositif » (Jauréguiberry et Proulx, 2011, 80). Cet usage s'insère lui-même dans une pratique, activité quotidienne plus large de l'individu ou du groupe qui repose sur l'usage de différents dispositifs (Jouët, 1987). La prise en compte de ce contexte plus large permet d'ajouter à l'observation de l'utilisation ou du rejet d'un objet :

- la prise en compte des représentations mentales et sociales associées à la technique, qui peuvent fortement influencer dans ce choix (Flichy, 1995),
- la signification que prend cet usage pour l'individu, qui peut plus ou moins en faire varier la finalité (Mallein et Toussaint, 1994),
- le contexte social, politique et culturel dans lequel s'inscrit cette pratique (Proulx, 1988).

Gras *et al.* synthétisent cette conception de l'appropriation tentant de rendre compte des logiques d'usage sur lesquelles elle repose

en pointant les niveaux individuel, groupal et culturel : « au niveau individuel, l'utilisateur agit de façon à ce que l'innovation convienne à sa personnalité : il l'intègre dans ses schèmes perceptivo-moteurs familiers, ses habitudes de travail et son expérience antérieure [...]. Plus globalement, il organise l'ensemble de ses objets techniques quotidiens pour leur donner un sens personnel, lié à la trame de sa propre vie [...]. Au niveau du groupe d'appartenance, où les cultures de métier, des classes d'âge et de milieu jouent un rôle fondamental [...] et enfin au niveau de la culture, au sens géographique de culture régionale ou nationale » (1994, 261-262).

Dans cette optique, nous nous intéressons à la lecture savante d'une catégorie de métier particulièrement impliquée dans cette pratique, celle des enseignants-chercheurs. La nature des objectifs sollicités par le lecteur va permettre de délimiter ce que l'on considère comme lecture savante. Ce sont des objectifs qui recouvrent des travaux aux enjeux intellectuels prononcés, telle que l'exégèse mais aussi la production de nouveaux discours (scientifiques, éducatifs, polémistes, etc.), à atteindre dans un laps de temps très contraint¹. Les objectifs, contraintes et contexte socioprofessionnel spécifiques de cette pratique donnent alors naissance à des stratégies élaborées permettant de comprendre comment les terminaux numériques, avec leurs spécificités, s'inscrivent dans un dispositif sociotechnique plus large.

L'enseignant-chercheur, disposant d'un temps limité à consacrer à la lecture bien que celle-ci se révèle essentielle dans son activité professionnelle, doit mettre en place un écosystème d'outils et de routines lui permettant de mener au mieux sa tâche. Ses conditions de travail, le réseau d'acteurs au sein duquel il s'insère, ses compétences et ses représentations des outils à sa disposition joueront dans cette structuration. C'est donc le rapport entre cet enseignant-chercheur situé et sa représentation inscrite dans les différents artefacts de lecture à sa disposition que nous cherchons à mettre en lumière.

1 <http://lieuxdesavoir.hypotheses.org/1138>

Une méthodologie plurielle pour saisir la complexité d'une pratique

Poursuivre ce type de démarche compréhensive nécessite une méthodologie adaptée dont il convient de préciser les enjeux de connaissance. L'approche compréhensive est effectivement souvent assimilée à une approche « qualitative » là où elle propose au contraire de dépasser cette opposition avec du « quantitatif », pour envisager une dichotomie plus fructueuse entre méthodologies permettant la compréhension et méthodologies permettant la mesure. Cette ambition, au cœur du courant de la *grounded theory* (Kaufmann, 2011), se trouve soutenue par des auteurs centraux en approche des usages comme Certeau (1980, X-XI et XLV), et fait écho aux travaux des statisticiens les plus reconnus (Desrosières, 2008a et b). Les deux soutiennent que l'on ne peut mesurer que ce que l'on connaît, mais que lorsque nous nous trouvons face à un phénomène qui semble nous échapper, il est nécessaire d'employer d'autres méthodes que la mesure pour tenter de les comprendre. La méthodologie de la compréhension que nous avons mise en place a cherché à rendre intelligibles les contextes dans lesquels les enseignants-chercheurs exercent leur pratique, le rôle que celle-ci prend pour eux ainsi que les habitudes et logiques d'usages (Perriault, 1989), héritées de leur socialisation et d'une histoire plus large des outils de lecture. Elle s'est donc nécessairement fondée sur des matériaux complémentaires. Leur articulation a renvoyé aux problèmes soulignés par Cochoy dans son analyse d'un objet aussi trivial que le chariot de supermarché (2011, pp. 77-79). Sa solution repose sur une méthodologie plurielle, dont chaque élément éclaire une partie de l'objet : « les diverses méthodes ne doivent pas seulement être utilisées, mais aussi combinées les unes avec les autres » (p. 78). Dans la même logique, nous avons cumulé :

- une analyse diachronique de l'instrumentation de la lecture, fondée sur une revue de littérature interdisciplinaire et reprenant l'ethnotechnologie mise en place par Perriault (1989) pour mettre à jour des filières techniques,
- un ensemble d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2011) auprès de dix-huit lecteurs enseignants et chercheurs, destinés à identifier les éléments explicatifs de leur pratique de lecture professionnelle. Nos enquêtés sont âgés de trente à soixante-huit ans, avec une forte majorité d'hommes, dont les disciplines se situent principalement

dans l'informatique, la linguistique et les sciences de l'information et de la communication. L'entretien semi-structuré suivait une grille d'entretien organisée autour de trois axes sur lesquels nous invitons les sujets à nous livrer leurs expériences de lecture dans le cadre professionnel : (i) la pratique et les supports de lecture utilisés (ii) les techniques de sélection et de ré-exploitation des lectures, et (iii) les supports de lecture numérique.

La lecture professionnelle, une expérience intentionnelle et individuelle

Dans la lignée de l'approche ethnotechnologique de Perriault (1989) suscitée, nous entamerons nos résultats par une perspective diachronique sur la lecture instrumentée qui permettra de mieux analyser nos entretiens.

La lecture est incontournable au sein des pratiques intellectuelles actuelles. Pour les faciliter, l'évolution de la forme même du support d'inscription du *Codex* au *Volumen* a activement participé à l'association d'activités parallèles à la lecture comme la prise de notes et la consultation d'ouvrages en parallèle. L'instrumentation de la lecture s'est développée pour façonner le lecteur professionnel d'aujourd'hui et ses pratiques (Martin, 1996 ; Cavallo et Chartier, 2009).

L'objectif de lecture et la mobilisation des stratégies appropriées

Par essence la lecture constitue une activité motivée, pratiquée à l'aide d'une compétence acquise pour répondre à des buts hétérogènes (Dehaene, 2007). L'objectif garantit une construction effective de connaissances, et par là l'intégrité de la lecture. Ainsi l'intention se pose comme la clé de voûte de cette dernière. Des classifications de ces objectifs ont d'ailleurs été proposées par O'Hara (1996).

Servant un objectif précis, lire appelle une manière de lire spécifique, à même de réaliser un but (Bélisle, 2004a). Pourquoi on lit influence directement comment on lit (Giasson, s.d.). Cette manière de lire constitue l'ensemble des stratégies de lecture mobilisées par le lecteur, en amont du processus de lecture, pendant et en aval. L'éventail des stratégies à disposition du lecteur dépend d'un apprentissage fondamental pour soutenir leur diversité et leur efficacité en fonction

de l'objectif donné. Le lecteur est un authentique acteur de la lecture dont l'aspect subjectif et individuel ne peut être omis (Certeau, 1980). Une lecture professionnelle étant une expérience élaborée, une expertise de lecture d'autant plus grande est attendue chez le lecteur.

Cet objectif n'est cependant pas le seul critère qui rentre en compte dans le choix de l'approche. « Il n'existe pas une seule lecture mais plusieurs lectures qui dépendent à la fois du texte et de ce que l'on attend du texte » (Bentolila (dir.), 1991). L'inscription, autant dans son fond que dans sa forme, joue un rôle tout aussi primordial. Le « contrat de lecture » (Bélisle, 2004b) représente l'ensemble des conventions tacites partagées par les concepteurs du livre et l'utilisateur. Il vise à fournir au lecteur un contenu de lecture qui soutient les objectifs et stratégies de lecture généralement associés à ce type d'inscription.

Des formes éclectiques pour des supports entre papier et numérique

Une inscription n'existe pas en dehors de son support (Zacklad, 2012). Ce support affecte non seulement la qualité de la lecture mais également les stratégies déployables (Bélisle, 2011 ; Vandendorpe, 1999). Les caractéristiques du support ainsi que l'objectif de lecture vont façonner activement les conditions de réception de l'objet. Le fond et la forme de ce support sont façonnés par des concepteurs qui travaillent avec une certaine vision du lecteur, des attentes et des compétences qu'on lui prête. Ils sont à l'origine des scripts portés par les dispositifs et contenus qui suggèrent des usages (Akrich, 1991). C'est l'inscription de l'utilisateur dans le dispositif. La lecture repose sur une double inscription conduisant à une double appropriation : celle du discours de l'auteur qui conduit à l'interprétation de l'objet sémiotique, et celle du dispositif de lecture qui soutient la mise en œuvre de stratégies appropriées par une posture, une gestuelle et des actions possibles.

Les différents supports à la disposition du lecteur professionnel s'étendent du papier aux dispositifs numériques, fixes comme mobiles. Cette diversité des supports constitue un « transmédia documentaire » (Zacklad, 2012) qui amène des implications critiques pour le lecteur en terme de manipulation et d'usage. Le rapport de l'enseignant-chercheur avec les outils de lecture qu'il a à disposition témoigne de l'interdépendance de ces supports disponibles : expert

et autonome, ce public aux compétences hétéroclites n'hésite pas à utiliser chacun des supports pour les actions qui semblent plus adaptées (Boukacem-Zeghmouri, 2010, Roselli et Perrenoud, 2010). La question de l'appropriation de ces outils comme du support de lecture est donc centrale. Mise en avant dans les achats de supports dits de lecture numérique, privilégiée pour le développement d'applications de lecture, la tablette s'est érigée comme dispositif-phare. Ce constat conduit à la représentation que le lecteur numérique lirait principalement sur sa tablette, outil incontournable. Pourtant cette lecture ne concerne que quelques types de contenus bien ciblés (AdMob by Google, 2011 ; GFK, 2014), ce qui interroge sur les pratiques de lecture effectivement supportées par les différents supports et les raisons d'une telle utilisation.

La pratique de lecture savante de l'enseignant-chercheur

Contextes et supports de la lecture savante

Trois pôles principaux de lecture se dégagent, qui s'accompagnent d'objectifs distincts. Ces pôles sont associés à des contextes singuliers : (i) la lecture dans le cadre de la préparation de son enseignement (ii) la lecture pour la recherche et (iii) la lecture administrative (e.g. les courriers électroniques et les copies d'élèves). Ils font appel à des contenus de lecture variés : de l'article de blog spécialisé aux articles scientifiques reconnus. Selon nos enquêtes, la nature de l'objectif et du contexte de lecture appellent des contenus divers et hétérogènes. Souvent la spécialité de recherche ne correspond pas à la matière d'enseignement de nos enquêtés. Chaque activité fait appel à ses propres objectifs, et par conséquent à ses propres contenus de lecture. La lecture pour la recherche est bien distincte de la lecture pour l'enseignement. Il y a peu de capitalisation possible entre ces deux lectures.

Le temps consacré à la lecture est difficilement quantifiable, mais s'inscrit dans des pics d'intensité forts en fonction des besoins présents (e.g. préparer un cours ou la rédaction d'un article).

Pôle de la lecture	Types de contenus associés	activités mobilisées
Enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvrages de vulgarisation • Livres • Magazines spécialisés • Ressources en ligne (blog, actualités) 	<ul style="list-style-type: none"> • Veille • Dépôt de marques de lecture
Recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Livres • Articles • Rapport technique 	<ul style="list-style-type: none"> • Veille • Dépôt de marques de lecture • Exégèse
Administration	<ul style="list-style-type: none"> • Correspondance (e-mail) • Copies d'étudiants à corriger 	<ul style="list-style-type: none"> • Dépôt de marques de lecture

Tableau 1 : Les contenus et activités déployées par l'enseignant-chercheur en fonction des pôles

Une partition existe entre lecture « de veille », rapide et sélective et lecture approfondie, avec des enjeux intellectuels. Être « au bureau » (dans les locaux universitaires ou à domicile) est la posture privilégiée pour mener à bien la lecture approfondie. Les transports de moyennes et longues durées sont un autre lieu fréquent. Les situations interstitielles (court intervalle entre des cours, pendant les réunions ou transports de courte durée) se voient associer les lectures de veille. La nécessité d'un endroit calme – et du support papier – pour mener un travail approfondi ressort manifestement. En ce qui concerne les supports numériques, le téléphone est souvent évoqué pour la lecture rapide en mobilité. Il est le dispositif le plus utilisé après l'ordinateur. Toujours à portée et toujours connecté, il permet d'accéder au contenu dans n'importe quel contexte. Son petit écran en fait cependant un dispositif de consultation ponctuelle et sélective. L'ordinateur est plébiscité dans tous les autres cas, en raison notamment de son confort de lecture comparé aux autres terminaux numériques et de son adéquation aux tâches effectuées : manipulation des documents plus aisée, métaphore du « bureau » davantage maîtrisée et profondément ancrée dans les logiques d'usage, multitasking

adapté à la manipulation des documents. La tablette est peu employée. Le dispositif ne trouve pas sa place car l'association ordinateur/téléphone remplit de manière plus adaptée les fonctions qu'elle pourrait proposer. Enfin, la liseuse est un dispositif plutôt bien connu des enseignants-chercheurs. Elle séduit pour son confort de lecture, mais le taux d'équipement est quasiment nul. Elle ne semble pas vraiment adaptée à la lecture savante, par ses interactions limitées et sa réactivité encore perfectible.

On constate une complémentarité des supports. Si la pratique numérique est omniprésente, elle compose avec les habitudes des lecteurs étroitement liées au support papier. Ce dernier jouit toujours d'une grande popularité². C'est un support apprécié pour son confort, autant à titre visuel que pour sa manipulation plus facile. C'est le support de choix pour un travail approfondi et critique sur le contenu. Il soutient une posture plus adaptée à la réflexion intellectuelle. Son unique défaut perçu concerne son efficacité relative pour l'archivage. Le numérique regroupe une famille de dispositifs variés. De manière générale, il est apprécié pour l'accès immédiat et ubiquitaire aux ressources en ligne. La recherche s'y veut plus développée et efficace. Cet ensemble de supports souffre cependant d'un manque d'habitudes des enseignants-chercheurs. Les enquêtes présentent des niveaux variés de compétences. Le confort tout relatif de lecture, plus particulièrement la fatigue visuelle, est régulièrement évoqué comme aspect négatif important. Il est apprécié néanmoins pour son gain de place dans le stockage des documents, et les possibilités d'archivage.

Le papier est estimé supérieur au numérique par nos enquêtés. Leur appartenance à une « génération papier » est une justification récurrente de leur rapport équivoque au numérique. Le choix du support papier ou numérique semble se concentrer autour d'une partition majeure : la recherche de documents à lire s'effectue sur support numérique. Dès qu'il est jugé long, le document est imprimé pour être lu.

Le tableau suivant récapitule les qualités associées à chaque support.

2 Les résultats confirment ici de nombreuses enquêtes (Boukacem-Zeghmouri, 2010, Roselli et Perrenoud, 2010).

Nature du support		Usage privilégié	Avantages	Inconvénients
Papier		Lecture (approfondie)	<ul style="list-style-type: none">• Plus facile à annoter et à manipuler.• Support confortable pour les yeux et le travail sur le texte• Apprentissage plus développée	<ul style="list-style-type: none">• Peu pratique à archiver
Numérique	Ordinateur	Recherche et sélection, lecture rapide	<ul style="list-style-type: none">• Grand écran• Gestion des fichiers : archivage facile• Métaphore du « bureau »• Ubiquité et immédiateté• Habitude plus développée	<ul style="list-style-type: none">• Fatigue visuelle• Perte de la posture de réflexion « stylo et page »
	Smartphone		<ul style="list-style-type: none">• Toujours à portée• Toujours connecté• Lecture en situation de mobilité	<ul style="list-style-type: none">• Petits écrans• Interface permettant peu de travail sur le contenu• Manque d'habitudes
	Tablette		/	<ul style="list-style-type: none">• Trop intermédiaire entre l'ordinateur et le téléphone• Manipulation compliquée des fichiers• Manque d'habitudes
	Liseuse	/ (les enquêtés n'en utilisaient pas)	<ul style="list-style-type: none">• jouit d'un bon <i>a priori</i>• Plus confortable pour les yeux	<ul style="list-style-type: none">• Semble peu adaptée à la lecture professionnelle

Tableau 2 : Répartition des supports de lecture savantes
suivants leurs avantages et inconvénients

La sélection et l'exploitation des contenus

Les enseignants-chercheurs accordent une grande importance aux recommandations de leurs pairs. Ils s'appuient sur plusieurs relais tant traditionnels (e.g. échange informel entre collègues, bibliographie) que numériques (e.g. mailing list de communautés scientifiques). Ils utilisent un panel d'outils qui répond à un besoin générique mais qui marque par sa diversité et sa personnalisation.

Interrogés sur les systèmes de recommandations disponibles via Internet, les enseignants-chercheurs les utilisent rarement pour la découverte de contenu. Ils n'accordent leur confiance ni aux recommandations algorithmiques (e.g. classement des résultats sur Google Scholar) ni aux avis non personnalisés (e.g. système des étoiles sur Amazon). Les avis des collègues et les contenus éditorialisés dont on connaît la source sont majoritairement plébiscités. Le lien humain est prépondérant. On constate une méfiance totale envers tout système de recommandation informatisé. Les enquêtés ne témoignent ni attente ni besoin pour ce genre de fonctionnalités. Ajoutons que ces systèmes proposent généralement des contenus supplémentaires là où tous nos enquêtés s'estiment noyés sous la masse de documents qu'ils accumulent. Ils sont à cet égard très distants vis-à-vis de ces systèmes qui provoquent encore davantage d'anxiété. Au contraire, les fonctionnalités qu'ils apprécieraient seraient celles leur permettant de trier les contenus redondants, de gagner du temps dans leur lecture, etc.

A la suite de ce premier filtre humain, l'enseignant-chercheur a besoin de sélectionner plus attentivement ce qui nécessite d'être lu avec un travail critique et approfondi. Cette fois, c'est la structure du document qui domine dans la mise en place des stratégies. On assiste à des techniques de lecture rapide qui offrent une évaluation du contenu. Les sujets s'intéressent également aux parties-clés du document (e.g. résumé, introduction) ou encore à la bibliographie. La mise en œuvre de ces différentes techniques repose sur des conventions de mise en page. Le lecteur savant s'attend à trouver une régularité dans la présentation des documents consultés, s'appuyant activement sur une spatialisation du contenu. Les pratiques d'instrumentation de la lecture restent extrêmement dépendantes des acquis sur support papier et emploient peu les fonctionnalités permises par le numérique (recherche par mot-clé par exemple).

L'ensemble des actions effectuées par le lecteur pour mener sa lecture et le travail d'exploitation *a posteriori* ont justement été abordés. Tous nos enquêtés présentent une pratique massive d'annotation des documents. Ces marques de lecture sont déposées soit directement sur le support numérique, soit sur le support papier, ce qui donne rarement lieu à une recopie numérique. Ainsi dans le cas de marques de lecture déposées sur le papier, support majoritaire des lectures approfondies, ces dernières restent souvent cloisonnées à leur support. Les lectures sont le plus généralement réutilisées dans l'écriture d'articles et la préparation de cours, tâches qui s'inscrivent dans le court-terme du moment où elles sont effectuées. Un archivage pour réexploitation est effectué, mais sans organisation poussée qui permettrait de les exploiter finement. Les lectures s'empilent souvent dans des dossiers, physiques ou numériques, peu optimisés. L'archivage soulève d'ailleurs un rapport ambivalent au support numérique. Il existe une grande hétérogénéité des solutions utilisées. Malgré l'existence d'applications spécialisées dans la gestion de ressources documentaires, on observe plutôt des systèmes bricolés entre plusieurs fonctionnalités, très individuels. Ils sont préférés aux applications dédiées car ils leur garantissent une pérennité tandis que les évolutions technologiques régulières aboutissent au discrédit des solutions spécialisées auprès de nos enquêtés. L'archivage papier, majoritaire, révèle des motifs importants d'insatisfaction. Pour être pratique et efficace, il demanderait une grande rigueur dont les sujets avouent souvent faire défaut. Il en résulte des systèmes basés sur une praticité à court terme. Le besoin de conserver du tangible, donc du papier, est prégnant mais l'empilement de documents physiques ne se traduit pas par une forte réexploitation.

Un engouement pour le numérique très modéré

Nos sujets ont une bonne connaissance des supports numériques existants. Ils témoignent de peu de défiance mais pas davantage d'intérêt. Le *statu quo* en matière d'organisation semble leur convenir à défaut de les satisfaire totalement. Il ne paraît donc pas susceptible d'encourager à une évolution vers de nouveaux usages, dont le coût d'apprentissage paraît trop important pour le gain escompté. Les sujets ont conscience que le numérique pourrait leur apporter plus d'efficacité dans la réalisation de leur tâche. Néanmoins, ils

restent sur leurs acquis et leur appropriation du papier, qu'ils tentent de reproduire sur le support numérique. On retrouve la logique du « bureau » dans l'espace de travail, avec le classement des documents et leur disposition, ou des outils de dépôt de marque comme les post-it ou le surlignage. Il y a peu de volonté de s'investir dans l'apprentissage d'un support apparaissant encore trop instable et mouvant.

Ce contexte peu propice à l'apprentissage est renforcé par le peu de formation initiale aux outils numériques dont ont bénéficié nos enquêtés. On est davantage en présence d'un apprentissage opportuniste des enseignants-chercheurs. La plupart reconnaissent que leur apprentissage de cette pratique pourtant essentielle dans leur métier s'est effectué sur le tas. Soulignons néanmoins un rôle actif des pairs dans celui-ci. C'est aussi par les collègues que l'intérêt pour les outils numériques se diffuse. Ils constituent un véritable relais, identifié et reconnu, tant au niveau du choix des lectures que de l'apprentissage de nouvelles stratégies.

Les apports du numérique paraissent surtout ne pas convenir à la culture professionnelle des enseignants-chercheurs. Interrogés sur l'intérêt d'outils collaboratifs associés à la lecture (commentaires partagés, écriture collective, etc.), les sujets s'interrogent sur l'investissement que cela nécessiterait et sur les conséquences de telles fonctionnalités : qui partage quoi et avec qui ? L'anonymat ne serait pas une option possible, la nécessité de connaître son interlocuteur étant vive pour assurer la crédibilité. Les règles de ménagement mutuel de la face entre collègues rendent aussi, à leurs yeux, délicat l'exercice d'un travail critique collectif et transparent. La réexploitation de notes reste aussi limitée, tant les enquêtés soulignent que chaque lecture d'un document est orientée par le contexte d'utilisation finale de cette lecture. Des fonctionnalités de partage ne se révéleraient intéressantes que dans le cas de personnes se connaissant très bien et travaillant sur des sujets similaires, avec des approches identiques. Quelques cas de partages de ce type sont alors évoqués, mais ils ne pourront, aux yeux des enquêtés, devenir l'usage majeur au sein d'une communauté de recherche. La nécessité d'investir du temps pour permettre le fonctionnement de tels outils est un autre enjeu critique.

Deux contextes de lecture appelant à des dispositifs différents

Ces différents constats rappellent à quel point les terminaux évoluent selon une temporalité bien plus rapide que les logiques de leurs usagers. Ils donnent des pistes d'explication à l'apparente rupture entre diffusion des terminaux et développement des pratiques de lecture. Celles-ci concernent tout d'abord l'appréhension trop générique de la lecture pour comprendre comment des terminaux innovants pourront la supporter. Ce premier biais entraîne une focalisation sur les tablettes qui ne permet pas de donner toute leur importance aux autres terminaux, pouvant pourtant témoigner d'une appropriation plus importante. Les attentes, représentations, contraintes et contextes propres à une pratique particulière permettent aussi de mieux comprendre l'adéquation d'un terminal ou des fonctionnalités qu'il propose. En conclusion de ces résultats, nous proposons donc une synthèse de deux contextes d'usage ressortant fortement de nos enquêtes. Elle est destinée à permettre de mieux appréhender, dans le contexte de la lecture savante, quels outils et fonctionnalités pourraient se révéler pertinents.

	Lecture rapide de sélection	Lecture approfondie d'exploitation
Lieu	Transports courts, salles de cours, lieux de réunions, bureau	Bureau, transports moyens et longs
Temporalité	Espaces interstitiels	Périodes de temps relativement longues
Terminaux	Téléphone portable, ordinateur portable	Papier, ordinateur fixe ou portable
Actions sur le contenu	Lecture rapide et tri/classement	Lecture approfondie, commentaire, surlignage
Fonctionnalités mobilisées	Appel à la structure du contenu, lecture par mots clés ou références, archivage	Édition du texte, copie, archivage, annotation, comparaison du texte

Tableau 3 : Deux contextes de lecture savante appelant à des dispositifs différents

Conclusion

Ces résultats laissent apparaître une organisation de la pratique reposant sur des distinctions en termes d'objectifs, de lieux de lecture et de supports employés. Au final, c'est donc bien un dispositif sociotechnique complexe qui permet d'intégrer les différents terminaux de manière complémentaire. L'enseignant-chercheur a mis en place une « intelligence distribuée » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, 85) au fil de son expérience, qu'un nouveau terminal se doit de prendre en compte pour réussir à s'y intégrer. Comprendre cette intelligence distribuée paraît faciliter par l'attention à cinq dimensions qui sont le lieu, la temporalité, les terminaux employés, les actions sur le contenu et les fonctionnalités mobilisées.

Ces résultats proposent un éclairage différent sur l'apparent paradoxe entre diffusion des terminaux dits de lecture numérique et développement inégal des pratiques de lecture numérique. Ils encouragent à une appréhension plus fine des statistiques tentant de mesurer la lecture à l'heure du numérique, au-delà de ce qu'elles renseignent sur la diffusion des dispositifs matériels (Chambat, 1994 ; Jouët, 2011). Ils reposent sur une démarche cherchant à mettre à jour des pistes de compréhension de phénomènes dont les grilles de lecture existantes semblent conserver des ambivalences. Ces pistes n'ont aucune prétention à la représentativité, puisqu'elles ne s'inscrivent pas dans une démarche de mesure. En revanche, elles pourront être éprouvées dans différents contextes de lecture ou sur une population plus représentative des enseignants-chercheurs, afin de vérifier leur valeur heuristique à une plus large échelle. Cet article se veut donc aussi une proposition de réconciliation entre « qualitatistes » et « quantitatistes » autour de la démarche de construction des connaissances proposée par la *grounded theory* (Strauss, 1992). Cette dernière propose en effet une articulation des méthodologies permettant la compréhension avec celles permettant la mesure. La théorisation est initiée à partir du terrain puis renforcée par un processus d'allers-retours entre les hypothèses théoriques envisagées par le chercheur et l'épreuve de leur pertinence une fois appliquées à d'autres matériaux. Ainsi, il s'agit de garantir « une articulation aussi fine que possible entre données et hypothèses, une formulation d'hypothèses d'autant plus créatrice qu'elle est enracinée dans les faits » (Kaufmann, 2011, 9). Cette démarche « d'artisanat intellectuel » (Mills, 1967) paraît effectivement essentielle lorsque

des phénomènes complexes comme les pratiques de lecture sont étudiés, pour ne pas nous laisser aveugler par les propres biais des catégories savantes que nous employons pour les aborder.

DELPHINE TIROLE

Laboratoire ELLIADD –

Université de Franche-Comté

ALEXANDRE COUTANT

Laboratoire ELLIADD –

Université de Franche-Comté

BIBLIOGRAPHIE

- AdMob by Google**, (2011), *Tablet Survey*, <http://services.google.com/fh/files/blogs/AdMob%20-%20Tablet%20Survey.pdf>, date de la dernière visite : 29 avril 2014.
- Akrich M.**, (1991), *De la sociologie des techniques à une sociologie des usages*, in Techniques & Culture, n° 16.
- Bélisle C.** (dir.), (2004a), *La lecture numérique : réalités, enjeux et perspectives*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 293 p.
- Bélisle C.** (dir.), (2011), *Lire dans un monde numérique*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 295 p.
- Bélisle C.**, (2004b), *Lire avec un livre électronique : un nouveau contrat de lecture*, in Salatin J.-M. et Vandendorpe C., Les défis de la publication sur le web, Villeurbanne, Presses de l'Enssib.
- Bentolila A.** (dir.), (1991), *Les entretiens Nathan, Lecture, Actes I*, Paris, Nathan, 285 p.
- Boukacem-Zeghmouri C.**, (2010), *Pratiques de consultation des revues électroniques par les enseignants chercheurs : les STM en France*, Documentaliste-Sciences de l'Information, vol. 47, n° 2, pp. 4-13.
- Callon M., Lascoumes P. et Barthe Y.**, (2001), *Agir dans un monde incertain*, Paris, Seuil, 362 p.
- Certeau (de) M.**, (1990), *L'invention du quotidien*, Paris, Folio, 350 p.
- Chambat P.**, (1994), *Usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) : évolution des problématiques*, Technologies de l'information et société, vol. 6, n° 3, pp. 249-269.
- Chartier R. et Cavallo G.**, (2009), *Choses lues, choses vues*, http://expositions.bnf.fr/lecture/arret/01_1.htm, date de la dernière visite : 29 avril 2014.
- Cochoy F.**, (2011), *Le « calcul » économique du consommateur : ce qui s'échange autour du chariot*, L'année sociologique, vol. 61, n° 1, pp. 71-101.
- Dehaene S.**, (2007), *Les neurones de la lecture*, Odile Jacob, 478 p.
- Desrosières A.**, (2008a), *Pour une sociologie historique de la quantification*, Paris, Mines ParisTech, 329 p.
- Desrosières A.**, (2008b), *Gouverner par les nombres*, Paris, Mines ParisTech, 336 p.
- Flichy P.**, (1995), *L'innovation technique*, Paris, La découverte, 255 p.
- GfK**, (2014), *Le marché du livre prépare sa mutation*, <http://www.gfk.com/fr/news-and-events/press-room/press-releases/pages/le-march%C3%A9-du-livre-pr%C3%A9pare-sa-mutation.aspx>, date de la dernière visite : 29 avril 2014.
- Giasson J.**, (s.d.), *Les stratégies de lecture*, <http://www.pedagoget.com/other/lecture3.html>, date de la dernière visite : 29 avril 2014.
- Gras A., Moricot C., Poirot-Delpech S. et Scardigli V.**, (1994), *Face à l'automate : le pilote, le contrôleur et l'ingénieur*, Paris, Publications de la Sorbonne, 377 p.
- Jouët J.**, (1987), *Le vécu de la technique. La télématique et la micro-informatique à domicile*, Réseaux, n° 25, pp. 119-141.
- Jouët J.**, (2011), *Des usages de la télématique aux Internet Studies*, in Denouël J. et Granjon F., Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages, Paris, Presses des Mines.

- Lacroix J.-G., Moeglin P. et Tremblay G.,** (1992), *Usages de la notion d'usages*, Les nouveaux espaces de l'information et de la communication, 8^e Congrès National des Sciences de l'Information et de la Communication, Lille, France, 21-23 mai.
- Mallein P. et Toussaint Y.,** (1994), *L'intégration sociale des TIC : une sociologie des usages*, Technologie de l'Information et Société, vol. 6, n° 4, pp. 315-335.
- Mills S.,** (1967), *L'imagination sociologique*, Paris, Maspéro, 235 p.
- Nauroy D.,** (2006), *Une proposition de mutation des pratiques de lecture mise en échec : le Cybook de Cytale, 1998-2002*, in Études de communication, n° 29.
- O'Hara K.,** (1996), Toward a Typology of Reading Goals, <http://www.xrce.xerox.com/Publications/Attachments/1996-107/EPC-1996-107.pdf>, date de la dernière visite : 29 avril 2014.
- Perriault J.,** (1989), *La logique de l'usage*, Paris, L'Harmattan, 255 p.
- Proulx S.,** (1988), *Vivre avec l'ordinateur : les usagers de la micro-informatique*, Montréal, Vermette Inc., 168 p.
- Roselli M. et Perrenoud M.,** (2010), *Du lecteur à l'utilisateur : ethnographie d'une bibliothèque universitaire*, Presses Universitaires du Mirail, 283 p.
- Strauss A.,** (1992), *La trame de la négociation*, Paris, L'Harmattan, 311 p.
- Vandendorpe C.,** (1999), *Du papyrus à l'hypertexte. Essai sur les mutations du texte et de la lecture*, La Découverte, 267 p.
- Zacklad M.,** (2012), *Organisation et architecture des connaissances dans un contexte de transmédia documentaire : les enjeux de la pervasivité*, in Les Enjeux de l'Information et de la Communication, n° 39.